

0718228-1

На правах рукописи

АЙДАРОВА Светлана Ханиповна

**ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ УПРАЖНЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧАЩИХСЯ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ**

13. 00. 01 – общая педагогика

13. 00. 02 – теория и методика обучения татарскому языку

**Автореферат
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

КАЗАНЬ – 2000

Работа выполнена на кафедре методики преподавания татарского
языка и литературы Казанского государственного университета

Научный руководитель: Заслуженный учитель РТ,
кандидат педагогических наук,
доцент Биктагиров К.Л.

Официальные оппоненты: Заслуженный учитель школы РТ,
действительный член АПи СН и МПА,
доктор педагогических наук, профессор
В.Ф. Габдулхаков

кандидат педагогических наук, доцент
Р.Ю.Закирова

Ведущее учреждение: Набережночелнинский государственный педагогиче-
ский институт.

Защита состоится "28" ноября 2000 г. в 14⁰⁰ часов на заседании дис-
сертационного совета Д.113.19.01 по защите диссертаций на соискание ученой сте-
пени доктора педагогических наук при Казанском государственном педагогическом
университете по адресу: 420021, г.Казань, ул. Межлаука,1.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке педагогического
университета.

Автореферат разослан "25" октября 2000 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
профессор

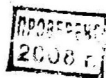


НАУЧНАЯ БИБЛИОТЕКА КФУ



870058

Г.С.Закиров



Актуальность исследования. Значительные перемены в социально-экономической жизни страны утверждают новый взгляд на человеческий фактор. Сегодня он понимается прежде всего как усиление внимания к личности, ее нуждам, потребностям и интересам, как создание таких условий, в которых возможны наиболее полное раскрытие, развитие и реализация всего богатства психологических, личностных качеств каждого человека.

В развитии педагогической науки отчетливо выделяется стремление ученых проникнуть в сущность процесса обучения, объяснить его цели, структуру, движущие силы, способы и закономерности функционирования, что нашло отражение в трудах видных российских педагогов (М.А.Данилов, Б.П.Есипов, Л.В.Занков, И.Т.Огородников, М.Н.Скаткин и др.) и психологов (Д.Н.Богоявленский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, Н.А.Менчинская, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин и др.). Созданная в те годы теория процесса обучения имеет актуальное значение и для современного периода развития российской педагогики.

Обучение рассматривается как сложный и многогранный процесс, в котором активно взаимодействуют две его стороны: деятельность учителя (преподавание), которая по своей сущности представляет руководство развитием познавательных и практических способностей учащихся и деятельность учащихся (учение) по овладению системой знаний, умений и навыков. Единство этих основных видов деятельности в процессе обучения, их взаимодействующие связи отражают сущность обучения.

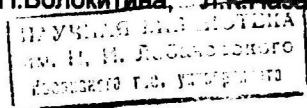
Однако каждая из этих взаимосвязанных и взаимообусловленных видов деятельности, характеризующих обучение, имеет свои специфические особенности.

Объективная закономерность процесса обучения требует такой организации учебной деятельности школьников, которая учитывала бы их индивидуальны - психологические особенности и возможности, и позволяла бы учителю в условиях коллективной учебной работы с классом успешно обучать каждого школьника.

В исследованиях российских педагогов и психологов (Л.П. Аристов, А.А. Бударный, И.Д. Бутузов, В.И. Загвязинский, А.Н. Конев, М.М. Левина, А.З. Макоев, И.М. Чередов и др.) показано, что решение этой проблемы в условиях классно-урочной системы обучения наиболее полно возможно на основе дифференцированного подхода к учащимся. Однако многие вопросы дифференцированного подхода передовые учителя вынуждены были решать в меру своих способностей и интуиции, без должного научного обоснования, в основном на организационном уровне.

Для разрешения проблемы необходима была в первую очередь теоретическая разработка идеи дифференцированного подхода, выполненная на основе обобщения передового педагогического опыта.

В 1965-ом году А.А.Бударным была предпринята попытка научного обоснования необходимости дифференцированного подхода при обучении школьников. В последующие годы был опубликован ряд специальных работ, посвященных этой проблеме (А.Н.Конев, В.И.Загвязинский, М.М.Левина, И.Д.Бутузов, И.М.Чередов, А.А.Бударный и др.). В эти же годы были выполнены диссертационные исследования, в которых раскрывались отдельные аспекты этой проблемы или конкретизировалось применение дифференцированного подхода при обучении отдельным школьным предметам (А.В.Пономарева, А.З.Макоев, М.А.Мартынович, А.П.Зенькович, И.А.Чуриков, И.Я.Трепш, М.В.Деревенец и др.). Широко освещались вопросы дифференцированного подхода при обучении младших школьников (М.Н.Волокитина, Д.К.Назарова, И.А.Попова,



И.Г. Самигуллин, В.И.Самохвалова, Н.Г.Уткина и др.). Широкому обсуждению вопросы дифференцированного подхода к учащимся подверглись на научном симпозиуме по актуальным проблемам индивидуализации обучения в г. Тарту. Ряд научных статей и сообщений, отражающих особенности дифференцированного подхода, был опубликован в периодической печати. Все это свидетельствует о том, что российской педагогической наукой за короткий срок был накоплен широкий диапазон представлений по данной проблеме и это выдвинуло ее в число актуальных.

Внимание к проблеме дифференцированного подхода было диалектически закономерным явлением и обусловлено, с одной стороны, возрастающим интересом к процессу обучения, богатству его форм, а с другой – активным вниманием педагогической науки и практики к поиску новых форм его совершенствования, и, в частности, активизации познавательной деятельности учащихся, развития их самостоятельности в учении.

Однако, отмечая актуальность проблемы дифференцированного подхода к учащимся при обучении, внимание и возросший интерес к ней, приходится констатировать, что в целом эта сложная и многогранная проблема еще не получила глубокого теоретического раскрытия и практического применения.

В большинстве исследований дифференцированный подход рассматривается в основном как организационный способ совершенствования отдельных форм обучения в целях достижения определенных результатов на том или ином этапе обучения и слабо освещаются его функции в достижении эффективности всего процесса обучения, воспитании активности и самостоятельности учащихся, повышении качества их знаний, умений, навыков, во всестороннем развитии личности школьника. В опубликованных работах не были достаточно теоретически

обоснованы сущность дифференцированного подхода, условия и средства его применения. Поэтому для значительной части учителей основные вопросы дифференцированного подхода оставались во многом неясными и в практике решались непоследовательно, преимущественно на организационном уровне.

В области практической реализации идеи дифференцированного подхода не была осуществлена комплексная пропаганда, позволяющая сделать ее достоянием широкой педагогической общественности. Известно, что любая новая научная идея остается безрезультатной, если ею не владеет массовое учительство. Не был осуществлен ряд организационных мер, таких, как налаживание учебы учителей по овладению методикой применения дифференцированного подхода; инструктирование и оказание им специальной помощи в овладении способами, умениями и навыками его применения.

Важное значение в деле современного понимания идеи дифференцированного подхода и внедрения ее в школьную практику имело бы, на наш взгляд, освещение в историко-педагогическом плане процесса становления и развития этой проблемы и «перенос» ее теоретических и практических положений в современность, использования для развития теории и практики обучения и воспитания.

Проблема дифференцированного подхода на современном этапе развития психологических и педагогических наук признается актуальной рядом крупных российских педагогов и психологов. При обсуждении проблемы взаимосвязи педагогики и психологии В.В.Давыдов и М.Н.Скаткин называли проблему дифференцированного подхода к учащимся в обучении одной из психолого-педагогических проблем, требующих комплексного исследования

Важность исследования проблемы учебных трудностей на начальном этапе обучения диктуется тем, что наибольшее количество трудно-

стей возникает именно на этом этапе обучения. Установлено также, что затруднения, возникающие в начале обучения, в дальнейшем, если не принять мер для их преодоления, приобретают устойчивый характер, что в значительной мере является причиной неуспеваемости школьников. Выбор именно начального этапа обучения для нашего исследования обусловлен рядом причин. Начальный этап в обучении татарскому языку является одним из наиболее ответственных этапов во всем курсе обучения, так как именно здесь закладываются основы формирования большинства умений и навыков, обеспечивающих речевую деятельность. На этом этапе должны быть в основном сформированы навыки произношения, техника чтения и письма, а также определенный уровень речевых умений. В последующие годы указанные навыки и умения развиваются и совершенствуются.

На начальном этапе изучения татарского языка школьники проявляют к нему наибольший интерес. Этот этап характеризуется тем, что обучение татарскому языку не отягощено наличием негативных факторов, связанных с предыдущим обучением. Все это дает возможность сузить круг поиска возможных причин возникновения учебных трудностей.

Необходимость использования дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения татарскому языку не подкреплена практической и теоретической разработанностью этого вопроса в методике обучения в младших классах. Это послужило основанием для проведения настоящего исследования на материале первого, второго и третьего года обучения в начальной школе.

Целесообразность осуществления дифференцированного подхода на начальном этапе определяется тем, что раннее выявление и учет учебных возможностей учащихся позволяет правильно организовать учебную нагрузку, избежать чрезмерной легкости или трудности учения,

не допустить запущенности, пробелов в развитии речевых умений и навыков.

Пользуясь разработанными критериями, в зависимости от того, как ученик усваивает материал на уроке, учитель, сравнивая с другими одноклассниками, определяет уровень его обучаемости: высокий, средний или низкий.

Уровень работоспособности складывается в процессе воспитания. Совершенно ясно, что она не может изменяться в ту или другую сторону каждый учебный день. Хотя возможны колебания: один ученик хорошо работает, другой несколько хуже, затем снова прилежнее. Мы же определяем постоянную особенность школьника, которая остается относительно неизменной на длительные отрезки времени, продолжительностью в учебную четверть или учебное полугодие.

Ученик с высоким уровнем обучения не может допускать больших диапазонов в колебании работоспособности. Конечно, возможен случай, когда под стечением каких-то обстоятельств, переживаний, потрясений, может снизиться уровень работоспособности. Но в целом он остается характерной особенностью учащегося на большой отрезок времени.

Противоречия в методике преподавания татарского языка в иноязычной аудитории, ограниченные возможности традиционных методов и средств обучения, недостаточность исследования дидактических условий на уроках татарского языка в русскоязычной школе, отсутствие системы упражнений как средства дифференциации позволили сформулировать **проблему исследования**: каковы дидактические условия составления учебных заданий как средства дифференциации учебной деятельности на уроках татарского языка в русскоязычной школе с использованием дифференцированного подхода.

Цель исследования состоит в теоретическом определении и экспериментальной проверке оптимальной системы организации диффе-

ренцированного подхода к учащимся в процессе преподавания татарского языка в I–III классах русскоязычной школы с помощью системы упражнений.

Объектом нашего исследования является процесс обучения татарскому языку в русскоязычной аудитории, **предметом** – применение системы упражнений в процессе обучения татарскому языку в русскоязычной аудитории в целях реализации дифференцированного подхода.

Методологической основой и теоретической базой исследования являются: функционально-комплексный подход к явлениям языка в процессе их изучения; системный подход; основные положения философии, педагогики, психологии и методик, относящиеся к проблеме нашего исследования.

Исходя из поставленной цели, была сформулирована **рабочая гипотеза**. Обучение татарскому языку в иноязычной аудитории может быть эффективным, если:

- в его основу будет положено использование дифференцированного подхода при осуществлении всех видов речевой деятельности;
- дифференцированный подход нацелен на предупреждение и ликвидацию ошибок в устной и письменной речи;
- при обучении систематически проводится диагностика ЗУН (знаний, умений, навыков) учащихся по данному предмету;
- основным материалом при обучении татарскому языку является система упражнений с использованием дифференцированного подхода;
- дифференцированный подход используется во всех формах обучения татарскому языку в русскоязычной школе;
- система упражнений представляет собой совокупность постепенно усложняющихся дифференцированных заданий, вопросов, направленных на формирование репродуктивной и проблемно-поисковой учебной деятельности.

Задачи исследования:

а) провести научно-практический анализ основополагающей психологической, дидактической и методической литературы по проблеме дифференцированного обучения в российской и зарубежной педагогике;

б) установить взаимосвязь индивидуального и дифференцированного подходов;

в) выявить типичные особенности в организации дифференцированного обучения татарскому языку в русскоязычной аудитории;

г) провести анализ учебников татарского языка для русскоязычных учащихся I–III классов русской школы с точки зрения отражения в них языкового материала на основе дифференцированного подхода;

д) разработать и экспериментально проверить оптимальность системы организации дифференцированного обучения при выполнении упражнений по татарскому языку учащимися I–III классов русскоязычных школ.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в диссертации разработаны критерии разделения на типологические группы учащихся при обучении татарскому языку, методические проблемы обучения татарскому языку во всех видах речевой деятельности с применением системы упражнений, основанной на дифференцированном подходе.

Практическая значимость исследования заключается в рекомендации экспериментально изученной системы обучения татарскому языку в I–III классах русской школы с применением системы упражнений и реализацией дифференцированного подхода.

Научная новизна исследования заключается в научном обосновании применения дифференцированного подхода как дидактического и методического принципа в процессе преподавания татарского языка в иноязычной аудитории путем изучения исторического аспекта; в доказа-

тельстве того, что в основу содержания и методической системы обучения татарскому языку в русскоязычных школах должен быть положен принцип дифференцированного подхода; в разработке и рекомендации методики построения материала в учебниках по татарскому языку для иноязычной аудитории; в установлении системы упражнений, составленной с учетом дифференцированного подхода к учащимся, которая обуславливает практическую направленность обучения татарскому языку и является основой для формирования всех видов учебной деятельности при обучении татарскому языку.

Достоверность и надежность полученных данных обуславливается надежной методологической базой и многосторонностью исследования, изучением экспериментальной работы учителей татарского языка школ №№ 36, 51 г. Казани, №№ 2, 3, 4, 5 г. Азнакаево, №№ 35, 38, 39, 40, 73 г. Набережные Челны, №№ 10, 12, 22 г. Альметьевска, апробацией результатов исследования в процессе учебной деятельности во время уроков и во внеурочное время.

Методы исследования были обусловлены задачами и спецификой исследуемого предмета:

1. Теоретический. Анализ основополагающих педагогических, психолого-дидактических и методических идей по проблеме исследования.

2. Сравнительно-сопоставительный. Сопоставительный анализ языковых явлений татарского и русского языков в целях выявления типичных ошибок в татарской речи русскоязычных учащихся.

3. Социально-педагогический. Анализ учебников по татарскому языку для I–III классов русских школ, целенаправленное наблюдение на уроках и внеурочных занятиях за деятельностью учителей и учащихся с целью оценки степени развития основных компонентов учебных возможностей школьников, проведение бесед с учителями, учащимися и их родителями, ознакомление со школьной документацией (классными

журналами, тематическими и поурочными планами учителей, дневниками, личными делами учащихся, их медицинскими картами здоровья и т.д.). Всестороннее изучение школьников методом «педагогического консилиума». Проведение в экспериментальных и контрольных классах серии диагностирующих работ, дающих информацию об уровне фактических знаний, специальных умений, самостоятельности мышления, умение выделять в изучаемом материале главное, существенное и т.д.

4. Экспериментальный. Проведение и анализ результатов констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов.

5. Статистический. Количественный и качественный анализ результатов, установление уровня овладения учащимися всеми разделами татарского языка при построении устной и письменной речи.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Лингвометодическая исследовательская процедура выявления типичных ошибок в употреблении лексических, фонетических, грамматических явлений в татарской устной и письменной речи учащихся I–III классов русской школы.

2. Целостная система привития навыков устной и письменной речи татарского языка с учетом индивидуальных особенностей каждого учащегося и применение дифференцированного подхода при помощи упражнений.

3. Теоретические основы изучения татарского языка в I–III классах русской школы с применением дифференцированного подхода, базирующиеся на функционально-коммуникативной основе.

Апробация исследования осуществлялась в виде докладов и сообщений диссертанта на итоговых научно-практических конференциях профессорско-преподавательского состава Казанского государственного университета (1997, 1998, 1999, 2000 г.г.), на итоговых конференциях Татарского государственного гуманитарного института (1997, 1998,

1999, 2000 гг.), на II научной конференции лингвистов, литературоведов, фольклористов, историков «Русский язык, культура, история» Московского государственного педагогического университета им. В.И.Ленина (1996 г.), на районных и городских конференциях работников образования (1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 гг.), в видеофильме «Туган тел» (1994, 1995). Основные положения диссертации изложены также в 11-ти публикациях автора.

Структура и содержание диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, четырех приложений, содержащих 41 упражнение и 38 рисунков.

Основное содержание работы

Во введении дано обоснование актуальности темы исследования, формулируются его проблема, объект, предмет, цель, задачи, гипотеза; определяются методологические и теоретические основы; характеризуются методы исследования, его новизна, теоретическая и практическая значимость; формулируются положения, выносимые на защиту; указывается сфера их апробации и внедрения.

Первая глава «Проблема дифференциации в учебном процессе» посвящена истории и теории возникновения и развития дифференцированного обучения в отечественной педагогике и в зарубежной школе; специфике индивидуального и дифференцированного обучения, связи между ними, дается дидактическое и методическое обоснование дифференцированному подходу; рассмотрению принципа дифференцированного подхода в частных методиках; определены типологические особенности русскоязычных учащихся при обучении татарскому языку с применением дифференцированного подхода; рассматриваются упражнения как основной метод изучения татарского языка в русскоязычной аудитории.

Идея дифференциации педагогического процесса, восходя к истокам отечественной педагогики, занимает в ней особое место. Наши предшественники стремились поставить дело школьного образования на прочный фундамент психологического знания. В предреволюционные годы начался философско-педагогический анализ индивидуальности, интерес к методикам практической психодиагностики.

Накопленный в то время опыт показал, что следует различать дифференциацию в содержании образования и организации процесса обучения. В обоих случаях — через принцип индивидуализации.

С психолого-педагогической точки зрения индивидуализация обучения основана на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого школьника. С социальной точки зрения - целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества в целях рационального использования возможностей общества в его взаимоотношениях с социумом. С дидактической точки зрения - решение назревших проблем школы путем создания новой методической системы дифференцированного обучения учащихся, основанной на принципиально новой мотивационной основе.

Дифференцированный подход в обучении подразумевает такую организацию учебного процесса, которая предполагает всестороннее изучение индивидуально-типологических особенностей учащихся, их дифференциацию на типологические группы с последующей учебной работой каждой из них над выполнением заданий, различных по содержанию, степени сложности и методике.

Выделяемые психологические особенности (по И.П.Павлову) базируются на всестороннем изучении личности, в частности, особенностей ее нервной системы, действий, поступков, поведения, познавательных

возможностей, уровня развития и характера мышления, памяти, воображения и т.д.

Зарубежные авторы придают большое значение дифференциации форм и методов организации обучения, дифференцированной постановке задач для школьников относительно способа, объема и уровня требований, дифференцированному руководству и др. Исходя из анализа опыта реализации дифференцированного подхода в обучении, зарубежные ученые пришли к следующим выводам: различия между школьниками существуют в каждом классе; они должны быть изучены, учтены и использованы учителями в работе; существуют различные критерии дифференциации, как успеваемость, возраст, мотивация, темп обучения, характер мышления, тип памяти и т.д., которые являются основанием для разделения школьников на группы в рамках «внутриклассной дифференциации».

Основной целью осуществления дифференцированного подхода к учащимся является не столько обеспечение необходимого минимума знаний, навыков и умений гуманитарного образования, но и обеспечение максимально возможной глубины в овладении материалом при активной работе разных групп учащихся в процессе обучения татарскому языку.

Необходимыми условиями дифференцированного подхода к учащимся являются разделение учащихся внутри класса на группы с учетом индивидуальных особенностей школьников и разработка системы дифференцированных учебных заданий для каждой из групп.

Во второй главе «Реализация дифференцированного подхода в процессе обучения татарскому языку» содержится теоретический материал по диагностике учебной деятельности школьников в процессе изучения татарского языка, предлагаются система упражнений (тестов, тестированных упражнений) для выяснения уровня ЗУН учащихся I–III

классов русскоязычных школ, методика преподавания татарского языка в русской аудитории с использованием дифференцированного подхода, использование дидактических игр, рассматриваются пути более широкого использования дифференцированного подхода во внеурочное время, описывается методика проведения эксперимента по исследуемой проблеме.

В первом параграфе рассматриваются различные виды, способы и приемы контроля, разработанные в педагогике. Оперативный контроль требует применения этих способов и приемов исходя из своего назначения. Перед построением дифференцированного обучения татарскому языку в русскоязычной школе необходимо определить основные группы учащихся в зависимости от уровня владения татарским языком. Приступая к изучению татарского языка, необходимо установить уровень ЗУН учащихся, это и является основой для создания дифференцированной методики. Идеально комплектовать группы в зависимости от степени владения татарским языком, что на практике трудно. Отсюда следует проводить диагностику ЗУН учащихся по татарскому языку.

Варианты заданий могут быть многообразны, так как их характер определяется спецификой того, что проверяется в комплексе ЗУН учащихся: либо это знания, касающиеся теоретических основ языка, либо это речевые навыки и умения. Метод использования тестов в наших исследованиях выполняет свою роль не полностью, так как названный метод невозможен для диагностики ЗУН учащихся в самом начале обучения татарскому языку. Мы предлагаем метод тестирования по той или иной теме в III и IV четвертях I класса, во II и в III классах русскоязычной школы.

Поиски наиболее оптимальных способов контроля ведутся в различных направлениях, но их объединяет общая задача: найти объективные способы учета, уменьшить долю субъективизма при оценке. Нами

приводятся образцы контрольных заданий для проверки знаний лексики, грамматики, фонетики и речевых умений в чтении. По результатам диагностики выясняются разные уровни знаний, умений, навыков по татарскому языку, что помогает созданию разных учебных групп для дифференцированного обучения татарскому языку. Появилась возможность образовать группы *хорошоподготовленных, среднеподготовленных и слабоподготовленных учеников* по татарскому языку в одном классе.

Во втором параграфе предлагается методика преподавания татарского языка с использованием дифференцированного подхода. Достаточно эффективным дифференцированный подход при обучении окажется только в том случае, если будет правильно поставлен учет результатов работы учеников на каждом уроке. Поэтому учителя, работающие с применением дифференцированного подхода, должны вести журнал учета и преодоления пробелов.

В начале учебного года, организуя повторение пройденного и предварительный контроль, учитель особенно тщательно ведет учет всех пробелов в знаниях слабых детей путем проверки тетрадей, наблюдений за детьми на уроках, при опросе и выполнении диагностических упражнений. Вся работа по восполнению пробелов проводится дифференцированно, т.е. предлагаются дифференцированные задания на уроках и на дом. Эти задания представляют собой систему упражнений, в которой строго соблюдается определенная последовательность в нарастании трудностей. Дифференцированный подход в обучении позволяет построить достаточно гибкую систему обучения с учетом специфики реализации общеметодических закономерностей в зависимости от условий обучения, от вида речевой деятельности, этапа обучения, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, характера материала и других факторов.

Реализация дифференцированного обучения разнообразна:

- использование заданий различной степени сложности;
- оказание дифференцированной помощи учащимся при выполнении одного и того же задания;
- применение заданий различной степени сложности;
- различная продолжительность пауз для выполнения задания;
- различное количество повторений для выполнения одного и того же задания;
- различные виды ключей, опор;
- чтение текстов различной трудности.

В третьем параграфе подчеркивается главная особенность процесса обучения любому языку, которая состоит в его коммуникативной направленности. На уроках татарского языка формируются прежде всего умения практически пользоваться языком как средством общения. Эти умения развиваются, как известно, одновременно с овладением средствами татарского языка – языковым материалом. Реализация образовательных и воспитательных целей происходит в процессе достижения практических задач. Наблюдения за развитием речи учащихся показывают, что стремление учащихся к содержательности своей собственной речи и получению полезной и интересной информации из речи других людей приходит в противоречие с ограниченным запасом языкового материала, которым они владеют. Трудности в процессе обучения речи на изучаемом языке связаны с тем, что свободное владение ею невозможно без выработки определенных автоматизмов. Такая деятельность легче и быстрее реализуется в проведении различных дидактических языковых игр.

На начальном этапе обучения иноязычной речи ролевым играм отводится значительное место, и не случайно. В ходе игры легче усваивается изучаемый материал, игра помогает детям побороть стеснитель-

ность, обрести веру в свои силы. В игре порой проявляются все их способности. И, наконец, младшие школьники любят просто играть.

Чтобы вовлечь в работу над темами устной речи всех учеников, нами были составлены дифференцированные задания, учитывая при этом уровень языковой подготовки учащихся. В приложении N2 предлагаются фонетические и лексические игры, игры с фразами, грамматические игры, игры для обучения чтению и аудированию, игры для обучения говорению, смешанные игры, коммуникативные игры.

В этом параграфе рассматриваются содержание и возможные формы организации внеурочной работы с использованием дифференцированного подхода. Это домашнее задание, домашнее чтение, кружковая работа (с использованием учебных драматических игр), экскурсии на природу, использование периодической печати, различные утренники и конкурсы, проведение олимпиад.

Четвертый параграф посвящен методике организации и проведения эксперимента с целью проверки эффективности предложенной нами методической системы при обучении татарскому языку в русской школе, в основу которой положен принцип дифференцированного подхода. Исследование проводилось в течение трех лет (1996/97, 1997/98 и 1998/99 учебные годы) в школах гг. Казани, Азнакаево, Набережных Челнов и Альметьевска.

При разработке эксперимента объектом исследования был процесс обучения татарскому языку в русскоязычной аудитории, а целью исследования – установление эффективности реализации принципа дифференцированного подхода при обучении татарскому языку в русскоязычной аудитории с помощью системы упражнений.

Целями опытно-экспериментального исследования было решение следующих задач:

1) выяснение целесообразности изучения татарского языка с использованием дифференцированного подхода при обучении правильной устной и письменной речи;

2) опытная проверка и установление эффективности дифференцированного подхода как методического принципа на уроках татарского языка в русской аудитории;

3) составление и применение системы упражнений по каждой теме учебной программы и определение наиболее эффективных видов упражнений, способствующих овладению языковым материалом, применению их на практике, сознательному владению устной и письменной речью;

4) использование различных дидактических игр при реализации дифференцированного подхода на уроках и внеурочных занятиях с целью создания наибольшего интереса у учащихся к изучению татарского языка;

5) применение дифференцированного подхода к учащимся при организации внеурочной учебной деятельности.

Чтобы получить статистические данные, подтверждающие нашу гипотезу, нами было проведено два контрольных среза. Количественный анализ письменных работ показал, что для учащихся начальных классов наибольшую трудность в устной и письменной речи представляют употребление падежных форм существительных, усвоение притяжательного падежа (3 л. ед. числа: *Апам исеме Рита* вместо *Апамның исеме Рита* (Сестру зовут Рита) или *Әниң исеме Наталья Васильевна* вместо *Әниемнең исеме Наталья Васильевна* (Мою маму зовут Наталья Васильевна)), винительного падежа (*Мин гаиләм яратам* вместо *Мин гаиләмне яратам* (Я люблю мою семью)), местно-временного падежа: *Әти милиция эшли* вместо *Әти милициядә эшли* (Папа работает в милиции) и т.д.; употребление

категории лица глагола настоящего времени: *Мин тешларне чистарта* вместо *Мин тешларне чистартам* (Я чищу зубы) или *Мин икенче сыйныфта укый* вместо *Мин икенче сыйныфта укыйм* (Я учусь во втором классе); употребление личных местоимений (3 л. ед. и мн. числа: *Ул пәнсионәрлар* вместо *Алар пәнсионәрлар* (Они пәнсионеры)), притяжательного падежа с направительным: *Аның 52 яшь* вместо *Аңа 52 яшь* (Ему (ей) 52 года), *Минем тугыз яшь* вместо *Миңа тугыз яшь* (Мне 9 лет); употребление глагола (возвратного залога: *Аннары күлмәк, кофта, тун киенәм* вместо *Аннары күлмәк, кофта, тун киям* (Потом надеваю платье, кофту, шубу), (неопределенной формы: *Мин яратам укыйм* вместо *Мин укырга яратам* (Я люблю учиться); употребление некоторых лексических единиц: *Мин өйгә барам* вместо *Мин өйгә кайтам* (Я возвращаюсь домой) и т.д. У русскоязычных учащихся возникают трудности с порядком слов в предложении. Например, в рассказе «Минем гаилә» встречается такое предложение, как «*Безнең гаилә яши Чистай урамында*» вместо «*Безнең гаилә Чистай урамында яши*» (Наша семья живет на улице Чистопольской). Опыт показывает, во-первых, изучение всех разделов татарского языка оказывается эффективным лишь тогда, когда оно сопровождается систематической работой с использованием дифференцированного подхода, учитывая возможности каждого ученика и его ЗУН, во-вторых, принцип дифференцированного подхода должен применяться во всех формах учебной деятельности в преподавании татарского языка в русскоязычной аудитории.

В экспериментальных классах 80 % учащихся научились понимать содержание текста, правильно переводить грамматические формы и средства связи, а в контрольных классах – 55 %. В таблицах приводятся срезы речевой деятельности до и после эксперимента (табл. №№ 6, 7),

показатели эффективности понимания прочитанного текста путем ответов на вопросы (табл. N8).

Таблица 6. СРЕЗЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (до эксперимента).

Классы	кол.-во учащихся	устно(в%)	письменно(в%)
I	560	53,1	47,9
II	447	59,3	57,8
III	463	61,4	50,7

Таблица 7. СРЕЗЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (после эксперимента)

классы	кол.-во учащихся	устно(в%)	письменно(в%)
I(экспер.)	271	85,2	75,4
I (контр.)	289	54,7	48,3
II (экспер.)	246	79,7	64,8
II (контр.)	231	60,4	58,8
III (экспер.)	224	89,6	82,3
III (контр.)	239	63,1	52,5

Таблица 8.

Учащиеся	Участвовало в эксперименте	Ответили правильно	кол-во (в %)
III (экспер.)	224	179	80
III (контр.)	239	131	55

Анализ результатов обучающего эксперимента позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальных классах, где применялась разработанная нами методика, показатели оказались намного выше, чем в контрольных; систематическая и целенаправленная работа, проводимая с применением дифференцированного подхода способствовала заметному уменьшению количества допускаемых учащимися ошибок (см. табл. №№ 7, 8). Поэтому в учебники по татарскому языку для русскоязычных школ необходимо включить систему упражнения различной степени трудности с учетом разного уровня знаний, умений, навыков, т. е. для реализации дифференцированного подхода.

Результаты ответов на вопросы показали, что учащиеся III классов в основном допускают ошибки при переводе временных форм глаголов. Например, на вопрос «*Нинди көннәр башланды?*» (Какие дни начались?) отвечают «*Салкын көннәр башлана*» вместо «*Салкын көннәр башланды*» (Начались холодные дни). Или на вопрос «*Аларга азык бармы?*» (Для них есть пища?) отвечают «*Аларга азык бетте*» вместо «*Аларга азык бетә*» (Для них кончается пища). На вопрос «*Балалар нишлиләр?*» (Дети что делают?) отвечают «*Балалар ашаталар*» вместо «*Балалар булышалар*».

Анализ проведенных срезов и наблюдений позволил выявить умения учащихся:

- а) правильно и точно воспроизводить устную и письменную речь;
- б) творчески и самостоятельно применять знания в любой новой ситуации;
- в) использовать в течение длительного времени полученные ранее знания и применять их при построении правильной татарской речи.

Эффективность предложенной нами системы обучения татарскому языку в I – III классах русских школ подтверждают результаты первоначального и завершающего эксперимента.

Итак, контрольные срезы, проведенные в I - III классах базовых школ гг. Казани, Набережных Челнов, Азнакаево и Альметьевска позволили выявить определенные недостатки в знаниях и умениях учащихся в процессе изучения языкового материала и наметить пути их преодоления. Один из них – использование системы упражнений, составленных с учетом дифференцированного подхода. Неприменение дифференцированного подхода при обучении татарскому языку в русской школе, отсутствие системы упражнений, учитывающей разный уровень ЗУН учащихся по татарскому языку, недостаточный запас знаний и неумение применять их в устной и письменной речи вызывают трудность в обучении татарскому языку русскоязычных учащихся.

В заключении подводятся итоги исследования.

1. Осуществление в работе разностороннего подхода – психологического, дидактического, методического и лингвистического – помогло наметить основные направления обучения татарскому языку в русскоязычной аудитории. Сложность изучения татарского языка в русскоязычной аудитории объясняется разным уровнем подготовленности учащихся, неразработанностью методики (татарский язык ввели во все школы как обязательный учебный предмет, а методика была не разработана), отношением татарского и русского языков к разным типологиям. Все эти факторы в учебном процессе вступают в тесный контакт.

2. Дифференциация упражнений идет через изучение индивидуальных особенностей учащихся. Необходимым условием дифференцированного подхода к учащимся является разделение учащихся внутри класса на группы с учетом их индивидуальных особенностей. При распределении школьников по группам учитываются самые различные критерии в сочетании (обучаемость, т.е. общие умственные способности и специальные способности, например, языковые; учебные умения; моти-

зация; обученность, которая состоит из знаний, умений и навыков; познавательные интересы школьников).

Система обучения татарскому языку с применением дифференцированного подхода направлена на успешное усвоение курса и предусматривает работу разных групп учащихся с использованием специально разработанной системы упражнений для соответствующих групп обучаемых. Хорошоподготовленным учащимся предъявляются сложные по содержанию и по языковой форме задания. Слабоподготовленным ученикам даются посильные для них задания, с тем, чтобы стимулировать их к овладению татарским языком.

При обучении дифференцированный подход окажется достаточно эффективным только в том случае, если будет правильно поставлен учет результатов работы учеников на каждом уроке. При реализации контроля мы подчеркиваем проведение диагностики для выявления ЗУН и важность поэтапного контроля учебной деятельности.

В каждый тип упражнений должны входить виды, обеспечивающие достаточное повторение новых языковых явлений в различных сочетаниях и в разном, хотя и несложном, контексте. Каждый из типов упражнений обладает определенной спецификой и решает одну ведущую (основную) задачу.

3. Для учащихся начальных классов наибольшую трудность в устной и письменной речи представляют употребление падежных форм существительных, категория лица глагола настоящего времени, употребление личных местоимений, употребление глагола (возвратного залога. неопределенной формы), употребление некоторых лексических единиц. У русскоязычных учащихся возникают трудности также с порядком слов в предложении. Эти ошибки обусловлены:

- неразработанностью системы изучения татарского языка и методики обучения татарскому языку, основанной на принципе дифференцированного обучения;
- игнорированием дифференцированного подхода в обучении татарскому языку;
- отсутствием системы упражнений с использованием дифференцированного подхода.

Анализ действующих учебников для I–III классов показал, что в них не учитывается различный уровень подготовки учащихся по татарскому языку, отсутствует система упражнений, основанная на принципе дифференцированного обучения.

4. Помимо творческой учебный процесс предполагает и тренировочную деятельность. Такая деятельность реализуется в проведении различных дидактических языковых игр. Дидактические игры на уроках татарского языка должны являться неотъемлемой частью методической организации урока в русскоязычной начальной школе. Игровая мотивация должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной, эстетическими и другими мотивациями.

Умелое сочетание разнообразных методов, приемов и средств при организации внеурочной учебной деятельности с использованием дифференцированного подхода способствует углублению у школьников интереса к татарскому языку, реализации принципов воспитывающего и развивающего обучения. Внеурочные занятия эффективны, когда они тесно взаимосвязаны с учебным материалом и между собой, не являются разовыми мероприятиями, а проводятся систематически и целенаправленно, дополняя урок и способствуя успешному решению стоящих перед учителем дидактических и воспитательных задач.

5. Результаты опытно-экспериментальной работы убеждают в том, что предложенная нами система обучения татарскому языку русскоязычных учащихся с использованием дифференцированного подхода способствует выработке речевых умений и навыков, а также содействует предупреждению и устранению фонетических, лексических, орфографических и пунктуационных ошибок.

Вопрос применения дифференцированного подхода в преподавании татарского языка в русскоязычной аудитории – один из малоисследованных в методической науке. Дифференцированный подход должен стать основой обучения татарскому языку для иноязычной аудитории, так как он дает возможность ликвидировать ошибки в усвоении языка и обеспечить реальные возможности совершенствования всех видов речевой деятельности.

Диссертацию сопровождают четыре приложения, которые включают систему упражнений, где строго соблюдается определенная последовательность в нарастании трудностей; дидактические игры с описанием их проведения; систему упражнений для отдельных групп (хорошоподготовленных, среднеподготовленных, слабоподготовленных) учащихся по темам учебников татарского языка I-III классов русскоязычных школ в целях реализации дифференцированного подхода, а также рисунки для отдельных упражнений.

По теме диссертации опубликованы следующие работы:

1. Ознакомление русских студентов-филологов с религиозными традициями татар /Тезисы межвузовской научно-практической конференции. – Новосибирск, 1995. – С. 59.
2. Языковые игры как эффективный прием обучения татарскому языку детей русской национальности /Материалы IV научно-практической конференции. – Казань, 1995. – С. 10-13.

3. «Туган тел». Самоучитель татарского языка /РАЛ. Видеоуроки созданы в процессе изучения татарского языка в русской школе. Расчитаны на 12 часов (4 кассеты по 180 мин.). – Казань, 1998.
4. Русская ментальность как проблема сопоставительной семиологии /Сборник материалов II научной конференции лингвистов, литературоведов, фольклористов. – Москва, 1997. – С. 195-196.
5. Дифференцированный подход в обучении татарскому языку //Ученые записки (ТГГИ). – Казань, 1997. – N 2. – С. 185-190.
6. Дифференцированный подход и его принципы при обучении татарскому языку //Гуманитарные науки: Проблемы и аспекты изучения. – Казань, 1997. – С. 195-201.
7. К знаниям через игру /Методические разработки для учителей начальных классов, обучающихся русскоязычных детей татарскому языку. – Казань, Изд-во ТГГИ, 1998. – 116 с.
8. Дифференцированный подход при составлении системы упражнений по морфологии //Ученые записки (ТГГИ). – Вып. 3. – Казань. 1998. – С. 235-241.
9. Белемне уеннар аша //Магариф. – 1999. N 1. – С. 29-31 (на тат. яз.).
10. Роль педагогического мастерства преподавателя в обучении и воспитании студента //Ученые записки (ТГГИ). – Вып. 6. – Казань, 1999. – С. 139-143.
11. Диагностика деятельности учащихся в процессе изучения татарского языка с применением дифференцированного подхода /Материалы итоговой научно-практической конференции за 1999 год. – Казань, Изд-во ТГГИ, 2000. – С. 33-37.

Подписано в печать 23.10.2000. Формат 60/84/16.

Усл. печ. л. 1,75. Договор № 27. Тираж 100.

Лаборатория оперативной печати ТГГИ.

420036, г. Казань, ул. Побежимова 47а, тел. 544373